

幼小の連携と合科的・関連的指導

小宮山 潔子

1、なぜ今幼小連携か

まず初めに、幼小連携とは幼児教育・保育と小学校教育との連携を意味することを確認しておきたい。幼児教育という言葉が、とかく幼稚園教育と同義に用いられた歴史的経緯があったとしても、現在の状況においては、幼稚園と保育所、そして子ども園等を分離して考えることは实际的ではない。ここでは、幼小連携という言葉で、就学前の教育・保育と小学校教育との連携を意味すると規定して、以下述べていく。

幼稚園・保育所などの就学前保育施設と小学校の連携に関する試みは、これまで各地で独自に、多くはなくとも行われてきてはいたのだが、現在全国でそれが模索されているのは、2000年（平成12年）前後から文部科学省その他で幼小連携の指定校・指定園の研究がなされるようになったことが大きい。

その背景には、幼・小両者間の交流が乏しく、お互いの教育の内容、方法などについてあまり理解し合っていなかったという把握があるのだろうが、昨今の小学校低学年の学級崩壊や、いわゆる小1プロブレムといわれる小学校での授業形態に馴染めない子どもの増加原因の一つとして、幼児教育段階での遊びを中心とした学習への風当たりが強まり、幼児教育関係者がそれに反発するという動きが出てきたことを無視できない。しかしながら、低学年児童の在りようは、保育施設のみが関与しているわけではない。現代という時代、社会、家庭などの様々な環境要因を構造的に把握して考えなければならない問題であり、その一つの方策として幼小連携という視点が登場しているのである。

人間は環境が変わり、新しい組織に入っていく時には常になんらかのストレスを体験する。その問題は幼小の間だけに存在しているわけではない。人間には人生の様々な場面で自ら試練を乗り越えていく力が必要である。その力の基礎を、幼い年齢に即した形で身につけられるようにするということが、幼小連携プログラムを考える際の根底にあることは言うまでもない。

2、提言の変遷

戦後に限って見ても、幼稚園教育の目的・内容を戦後最初に示した1948年（昭和23年）の「保育要領」において、幼稚園・保育所と小学校低学年との連携の必要性は既に触れられている。

それが具体性を持ち始めたのは、1971年（昭和46年）の中央教育審議会の答申あたりからであろう。そこでは、「4、5歳児から小学校の低学年の児童までを同じ教育機関で一貫した教育を行うことによって、幼児期の教育効果を高めることをねらいとした先導的試行に着手する必要がある」と述べられている。

1987年（昭和62年）の教育課程審議会の答申では、「小学校低学年に幼稚園との接続を考慮した生活科を新設する」ということが明記された。戦後初の新教科・生活科の誕生である。生活科は総合的な体験学習という活動の中に、幼稚園・保育所から小学校への円滑な移行という目的が含まれており、その考え方は総合的な学習の時間にも引き継がれていく。

1998年（平成10年）の中央教育審議会答申「新しい時代を拓く心を育てるために」になると、「幼稚園・保育所から小学校への接続が円滑に行われるようにするため、情報提供の充実や教育内容の一層の連携が求められる」ので、「教員や保育者相互の交流や共同の研修の機会を増やし、相互の理解を深め、具体的な改善の方途をとともに考えることが必要である」というところまで踏み込まれるようになっている。このようなものが出ると、教員間の相互職場訪問日が学校や園の年間計画に入ったり、研修テーマに、時代を拓く心の育成、といった用語が見られるようになったりしていく。

1999年（平成11年）の答申になると、カリキュラムに言及されている。すなわち、初等中等教育を幼児期から一貫してとらえて、各学校段階間の連携を一層強化するために、カリキュラムの一貫性・系統性をより一層確立するように提言したのである。これにより、幼小一貫カリキュラムというものが報告されるようになってきた。

文部省（当時）委嘱研究最終報告書「学級経営をめぐる問題の現状とその対応」（2000年、平成12年）において、学級がうまく機能しない状況の一つのケースとし

て、幼稚園と小学校の教員間の連携・協力が不足している事例が紹介された。これは、幼・小連携の機運を生み出すとともに、一部に、小学校低学年の学級崩壊や、子どもの社会性の欠如や適応能力の低さの原因として幼稚園教育のあり方を問う動きを生んだように思われる。もちろん、それらの原因は簡単に一つの事柄に結論付けられるものではない。幼稚園教育も社会状況に対応して少しずつ変化していくことは当然ありうるが、様々な要因を加味して現在の子どもの状況を総合的に分析する必要に思い至るし、幼稚園関係者も冷静に対処する必要があるだろう。これは文部省の報告書であって、保育所への言及がない。しかし、幼小連携という場合には、幼稚園のみならず保育所や、その後誕生した認定子ども園と小学校との連携も当然含まれる。保育所や子ども園と小学校との連携の推進も今後一層考慮されていくことになるであろう。

その後も2002年（平成14年）の中教審答申「今後の教員免許制度の在り方について」においては、幼小それぞれの教員が互いの教育について理解を深める重要性が指摘されているし、2003年（平成15年）の答申「新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興計画の在り方について」では、あらためて「幼児期から『生きる力』の基礎を育成する環境を整備するため、幼稚園と小学校などとの連携・協力を推進する」ことが提言されている。

以後、最近の答申までを概観してみると、主に5歳児を対象に、協同的な活動（挑戦的な課題等共通の目的の下、幼児同士が考えを出し、協力工夫するプロジェクト的活動）を体験させることが求められ、幼小連携推進クラスの設置や、幼小教職員交流の促進が謳われている。これを具体化して、小学校一年生当初は生活科を核とした単元構成によって合科的・関連的指導の充実をはかり、また、一年生と幼稚園年長児とで合同学習活動を試みることなどが提言されてきた経緯がある。

3. 幼児教育と小学校教育

日本においては、戦後の教育改革の際に幼稚園も学校とされ、文部省（当時）の管轄下に入った。保育所は福祉施設として厚生省（当時）に属し、現在までの幼保二元化体制が続いていく。

佐藤学氏は、幼児教育の制度には大別して以下の3つの流れがあるという。⁽¹⁾

すなわち、第一はフレーベルに始まる幼稚園 (kindergarten) の流れ、第二は労働者の託児所運動を基礎とする保育所 (nursery school) の流れ、第三は就学前教育としてのプレ・スクール (pre-school) の流れである。

第三のプレ・スクールの流れは日本においては馴染みが薄い。国によっては、イギリスのインファント・スクールや、ドイツの入学準備課程、イタリアのレッジョ・エミリア市の幼稚園など、就学前教育を前面に出している制度もあるが、日本では制度化されているわけではない。

佐藤氏は、現在、日本において語られている「幼小の連続性」は西欧諸国で試みられてきたそれとは異なる系譜を持つと言う。氏によると、我が国において長く幼保一元化の模索において議論されてきた幼小の連続性が、近年、小学校や中学校におけるいわゆる学級崩壊に対する対策として、幼稚園の「自由保育」の修正を念頭に語られるようになってきたという。⁽²⁾

しかしながら、佐藤氏も指摘するように、この幼稚園原因論は前提においても根拠においても乱暴な意見であろう。そのことを示す実証的なデータや事実は存在しないと言っている。幼稚園教育の在り方の中に小学校以降の教育における問題点の原因を見る立場からは、幼稚園教育に小学校教育のやり方を導入していくことで、子どもたちに少しばかり早く小学校に慣れさせることを目指す提案が多い。そこでは、幼児教育が何を育て、何を目指しているかということへの理解が乏しく見える。

藤永保氏は、小学校と幼稚園が、子どもの年齢や施設による区分という以上に、内容や理念における断絶を不可避としてきた、と考える。⁽³⁾

幼児教育が制度的教育を意味しているのであれば、当然それは小学校以上のいわゆる公教育と連続的なものであるはずである。子どもの成長や発達の連続性や一貫性を重視すれば、そうでなければならないのに、現実には、幼稚園教育は小学校のそれとは別ものと考えられ、その独自性や異質性が強調されてきた。幼稚園のほうでは、情操教育の名のもとに独自性を語り、小学校のほうでは、幼稚園教育を都合のよい時の補助者のようにみなしてきた、と藤永氏は語る。⁽⁴⁾

情操教育という言葉は長く幼稚園教育と同義であるように用いられ、心情の育成や躰、あるいは、芸術的活動内容を表し、美的価値を重んじて、知的価値に先んずるものであるかのような印象を与えてきた。しかしながら、情操教育が知的教育と

対立してあるわけではなく、両者は人間の年齢や教育施設に関係なく、いつでも誰にでも与えられるはずのものである。そもそも、なぜ6歳で公教育が開始され、知的教育を始めるのにふさわしいと決められたのであろうか。一般に、その理由は、子どもの発達段階や言語能力の観点から説明されることが多いのであるが、現実には、現在就学前の子どもの言葉の力がかかなり進んでいることは自明である。多くの、特に私立幼稚園で、小学校教育の先取的な学習を、おおびらにではなく、ふさわしいとは言いがたい方法でやっていることは、憂慮すべき事態と言わざるをえない。

日本が豊かになってくるにつれ、知的教育への要望が低年齢化してきたという時代状況がある。過保護化し、社会的経験の機会が減少してきた子どもの状況に教育体制が追いついていないこともある。幼小連携政策が言われるようになった背景の一つである。それらを踏まえた上で、藤永氏は、なぜ幼児教育は長く知的教育を表向き封印してきたのかについて、そこに日本における発達—教育観のジレンマを見る。

藤永氏によると、日本における幼小の断絶と対立の背景には、二つの発達—教育観、すなわち、素朴な愛情中心主義発達観（たとえば、子どもはかわいがりさえすればすすく育つ、といったような）と、努力主義的発達観（たとえば、頑張れ！といったような）のせめぎあいがあるという。前者は、児童中心主義、自然主義、自由保育、情操教育などに結びつき、後者は、業績優位主義、努力主義、客観的評価、知的教育などと結びついていく。両者を統合するための適切な解決策が見当たらない以上、前者を幼児教育、後者を小学校以降の教育が担うことで、両者は平和共存してきたという。⁽⁵⁾

「藤永棲み分け論」にはおそらく異論もあるが、幼小は断絶しているのみならず、教育理念において乖離してきたことの一つの説明である。

このように、知的教育との対比で語られてきたきらいのある幼児教育界の情操教育中心主義は、そのみでは対応しきれない現実にも向き合ってきている。幼児の潜在知的能力は事実上証明され、施設保育では満たされない保護者の知的教育への要求は幼児向け教育産業が担う傾向が出てきており、幼稚園教育界はそれに有効な手を打てないできている、と藤永氏は指摘する。⁽⁶⁾

小学校教育は義務教育であり、そのほとんどが公立であって、学校教育法や学習

指導要領に基づく教育が全国ではほぼ同等に実施され、我が国の子どもたちの基礎学力養成に大きく貢献してきた。

それに比較すると幼児教育は変化に富んでいる。公立よりも私立のほうが多く、私立では、より自由度の高い保育が実施されている。佐藤学氏は、日本の幼児教育の3つの特徴として、幼保二元制度、民間依存度の高さ、教師・保育士の平均年齢が低く専門的地位も低いということをあげている。⁽⁷⁾

そこに、また独自の生活重視理念で運営されてきた福祉施設としての保育所と、新しい総合理念で始まった認定子ども園からの子どもたちも合流して小学校教育が始まる。幼小連携といっても、なかなか一筋縄ではいかない。

4、具体的な視点

1の「なぜ今幼小連携か」のところでも触れたように、なぜ幼小が今連携を模索するのかという理由について当事者が共通理解を持っていることが必要である。幼稚園や小学校を訪ねてみると、上からそのような指令が来たのでやっているとか、時には仕方なく手をつけているといった例がなくもない。現実には学校が子どもの年齢によって種類別に設置されているのは、子どもから要望されたからでもないし、子どもにとってそれが有益だからでもないであろう。どこかで決めなければならないから決まっているのである。国によって就学年齢も様々である。

おとなでも新しい環境に慣れるためにはエネルギーを使っている。就職、転職、転居なども、人によっては新しい環境の中に自分の居場所を見つけるまでに労力を要することがあるし、結婚もそうである。配偶者の属する世界との新しい交流に自分も入って行かなければならない。子どもが生まれれば子どもを介した新しい交友関係が生まれてくる。「公園デビュー」や「公園ジブシー」などという言葉は昔にはなかったように思うが、この現象を例にとっても、地域社会崩壊とか、若い母親の脆弱性とか、現代の病理とか、様々な分析がなされている。つまるところ、そこには新しい環境へ入って行きにくい若い親が存在しているのである。

幼児教育から小学校教育へと移行する子どもにとっても、その際の環境の変化は大きい。幼小連携は子どもたちの移行時のストレスをより少なくするためにこそなされるということを学校も園もともに前提とすべきである。学校と園はどうすれば

子どもにとってもっとよくなるかという視点で協力すべきなのであって、なぜうまくいかないかという原因を相手側に見つける後退的対応ばかりでは発展性がない。

最近の幼小連携の試みは、行政側から指導があったから、という動機で始まるものが多い。しかしながら、その行政が小学校、幼稚園、保育所、子ども園、公立、私立、などで所管が異なる場合がほとんどである。「所管が異なるとしても、各々の部署の間の連絡を密にしてほしい」と無藤隆氏は述べる。⁽⁸⁾

問題はどのようにして連絡を密にするかである。先般、認定子ども園立ち上げに関する議論においても、幼稚園と保育所の管轄が異なる問題をそのままにして総合施設を設置しようとした結果、複雑な4類型の子ども園構想になった経緯がある。文部科学省と厚生労働省とは共同で推進室を設けて共管体制を取っているということなのであろうが、それによって事務手続きの煩雑さが解消されたわけでもない。そのような中で、中央行政の所管統合を待たずに、地方独自に子ども関係の所管を統合して事務作業の効率化を進めている自治体も出て来ている。⁽⁹⁾ 子ども課、子ども室、子ども部など、名称は様々であるが、そこでは幼保関係はまとめて取り扱っている。少なくとも幼小連携の問題もそこで扱うようにすることは一つの考え方であろう。

次に、多くの連携の試みは特定の学校と園との交流に限られがちだという現実がある。実際に日本中の子ども達が皆同じような連携体験を経ることは不可能である。無藤氏は、「小学校から見て、必ずしもそこに進学してくるすべての園と付き合う必要はないということだ。園から見ると、その進学先の小学校のすべてと付き合うべきだというのはない。異年齢交流として地理的に近く無理なく行き来できる同士で交流し合うのがよい」⁽¹⁰⁾と述べる。

実際問題として、無理なく交流できる範囲での連携しかできないであろう。たとえば距離的に遠い連携など無理を重ねても続かない。ましてや、保育所との連携例は大変少ない。子どもにとって連携体験のあるなしがその後の生活に影響を及ぼすことは避けねばならない。おそらく、連携体験によって誰よりも学ぶのは教師、それも迎える側の小学校の教師であらねばならないであろう。教師が得た学習成果を入ってくる子どもたちに投影できることで、連携する意味が生まれてくると言えるのではないか。

具体的な方法として、無藤氏は、子供同士の交流、教師同士の交流や情報交換に加えて、協同的な学びがポイントになると指摘する。⁽¹¹⁾

協同的な学びは今回の指導要領改正において重視されている概念である。「幼稚園において、子どもが環境との出会いから目標を立て、他の子どもたちと協力しつつ、かなりの時間を掛けて追求し、実現していく」⁽¹²⁾ ことの中に協同的な学びのあらわれを見る。そこでは、保育者が何かの活動を逐一指示したり、子どもの学習活動がある方向へ動かしたりすることはない。むしろ、子どもたちの活動が様々に広がることを可能にするための環境設定が大切になる。

協同的な学びの精神は、生活科の理念と合致するものである。幼児教育段階での学びは全体が合科的・関連的とも言いうる。それらは無理なく生活科の活動形態に引き継ぐことができる。幼児教育での活動は様々な教科学習への芽生えを含んでおり、それらを自然に小学校教育に接続させるために、生活科の果たす役割は大きい。

5、具体的な実践

実際に幼小連携計画を実践し、成果を挙げている多くの報告がある。

例えば、秋田大学教育文化学部附属小学校の ES プランや、東京の新宿区立四谷第三小学校・幼稚園（2007 年度より四谷小学校・認定四谷子ども園）の実践がある。前者には、神奈川県相模原市立富士見小学校の SST プランが影響を与えている。愛知県教育委員会主導による幼保小協議会による試みや、愛知県阿久比町の幼保小中一貫教育プロジェクトなどもある。

書物となっていて詳しく知ることができるものとして、お茶の水女子大学付属校間の試み⁽¹³⁾ や、東京都中央区立有馬幼稚園・小学校の実践⁽¹⁴⁾、鳴門教育大学附属幼稚園・小学校の例⁽¹⁵⁾ が目に付くが、そのほかにも多くの報告事例がある。⁽¹⁶⁾

その中から、新宿区立四谷第三幼稚園・小学校の連携例を見てみよう。⁽¹⁷⁾

この小学校と幼稚園は同一敷地内、同一校舎に併設されていて、校長が園長を兼務しており、連携するには恵まれた環境にある。

ここでのキーワードは、「交流」「連携」「接続」である。交流とは、休み時間等に幼児と児童が自然に一緒に遊んだり話し合ったりする活動や、運動会や子ども祭りなどの行事を通して触れ合う活動のことである。連携とは、幼稚園の教員と小学校

の教員がお互いの指導法を理解し合い、その成果を双方の子どもの学びを深めるために保育や授業に反映できるようになることである。そして、接続とは、幼稚園の5歳児後半の時期（接続期前期）と小学校1年生の1学期（接続期後期）との滑らかな接続をめざし、その間の段差を少なくするために工夫された指導のことである。

交流活動は多くの学校や園で試みられている。幼小の滑らかな接続のためにお互いの垣根を低くするという目的が明確になっている場合はいいが、そのところが不明確なままにただ両者が一緒に過ごすだけになっていると、時に交流ごっこなどと揶揄される例も散見される。成果をあげるためにはめあてをはっきりさせ、活動のあとの反省や成果の確認、次回への抱負などを関係者が共有することであろう。それが明確になれば自然に教育課程の中に位置づけていくことができよう。

教員同士の連携に関しては、幼小連携の成否を握るポイントであると言いうる。教師は何らかの教員養成課程で学んで資格を取って教師になっているわけであり、幼稚園と小学校の両教員資格を取得した人も多い。ところが、自分が働いている学校や園に慣れるに従い、他方への思いが薄れていく。いわゆる学校文化、園文化に染まっていく。教員の連携のポイントは、自分の持つ文化に固執するのではなく、他方の文化に対して虚心にその現実を受け入れることであろう。そのためには短い時間の訪問ではなく、全日とか一週間という単位で入り込み、参観するだけでなく授業を実際に行うという体験ができることが望ましい。一年という単位で教員が実際に移動を試みることでできれば大きな成果があがりそうである。

四谷幼小の実践で中心となっているのは接続期への対応である。まず、小学校教員が学ぶべき課題として、幼児の発達への理解、幼稚園教育要領への理解、幼稚園の協同的な学びへの理解があげられた。他方、幼稚園教員には、小学校教育、特に低学年の児童の特性や教科構成への理解、生活科の内容への理解が求められた。そこから、幼稚園側の接続期前期としての協同的な学びと、小学校側の接続期後期の生活科を核にした合科総合学習を通して幼小の滑らかな接続がはかられていくことになった。

幼稚園における協同的な活動とは、5歳児後半にグループや学級で目的を持ち計画的に取り組む活動と捉えられている。全体的な把握として、幼児は協同的な活動に取り組む中で、イメージを共有し、共通の体験をし、工夫し、その体験を繰り返し、

達成感や成就感の共有に至る。この学びのプロセスが行きつ戻りつしながら繰り返され、友達と一緒に物事を進める方法が幼児のものとなっていき、学習の芽生えが培われるという過程をたどる。そのためにも、4歳児からしっかり遊びを堪能し、自己を発揮し、興味関心を広げ、友達とのかかわりを楽しむ体験を積み重ねておくことが大切になる。夢中になって活動することで喜びを味わうという自己充実の体験が、協同的な活動を成功させるためにも必要となってくる。

その幼稚園児を迎える四谷第三小学校の側では、接続期の指導として4～5月に、「わくわくドキドキタイム」と名付けた時間を設定している。現実に関ここにおいても、小学校の生活になかなか適応できない児童が増えているという。幼稚園・保育所・子ども園から小学校への滑らかな移行をはかるという目的で、毎朝30分、3人から5人の教師が一年生にかかわり、楽しい活動を展開するという時間である。

「わくわくドキドキタイム」は生活科を核とした合科総合活動の一部という位置付けである。実施時期は一年生の4月7日から5月12日までの朝8時45分から30分間である。教科の枠を超えて、一緒に活動できる内容を総合し、2校時以降の各教科の学習に向かって学習意欲を喚起させようとしている。内容としては、シャボン玉遊び、言葉遊び、読み聞かせ、手遊び歌、二年生と一緒に歌う、屋上に大きな丸を描く、短冊をつなぐ、踊りや行進、じゃんけん列車、など盛りだくさんである。教師も担任以外に、TT教諭などが加わり、体育館や校庭、遊戯室など広い活動が可能な場所が使われた。

この時間は5月から生活科の時間へとつながり、「がっこうたんけん」などへと展開されていく。ここでは、幼稚園や保育所・子ども園で遊びを中心に活動してきた子ども達がいきなり教科ごとに時間を区切って学習する授業形態に入ることは難しいという認識があるようである。「わくわくドキドキタイム」も「がっこうたんけん」も、合科的関連的活動の中に各教科の学習事項を取り入れて子どもの自然な意識の中で学べるようにするという構成である。

この実践について、小学校・幼稚園それぞれの教師からは、肯定的な感想が多い。お互いの指導法を見据えて活動することが滑らかな移行に有益であることを実感している。また、幼小の連携に必要なことは、校種間を越えた教員の交流であり、お互いが子どもの変容について話が出来ることは大変よいと考えている。小学校の場

合、入学式の直後から実践する必要があることから、学校体制として準備を早くから進めないと4月実施が難しくなるという指摘がある。具体的には一年生の担任を早くに決定することや、「わくわくドキドキタイム」にかかわる教師やカリキュラムについて早くから打ち合わせをしておくといったことが必要になるのであろう。

小学校側の幼小連携実践の例として、秋田大学教育文化学部附属小学校が2004年、2005年（平成16、17年）の二カ年に渡って取り組んだ実践を紹介したい。⁽¹⁸⁾ この実践は、附小ESプランと称されている。ESとは教育サポーター（Educational Supporter）の略だそうである。ここでの4月計画は以下の4つの内容を基軸としている。つまり、①生活年齢順による仮クラス編成と担任シフト制、②複数教師による学年・クラス指導、③教育サポーター導入、④生活科を中心にした指導計画、である。

新入生は106人であった。彼らを誕生日順に機械的に、4月～7・8月生まれ、8月～11・12月生まれ、12月～3月生まれ、に分けて、仮クラスを編成した。担任は固定せず、2～3日間隔でそれぞれのクラスをまわるシフト・ローテーションを敷いた。

学年全体の指導は教師4人（学級担任3人、学年所属講師1人）である。それぞれ、日直指導、紙芝居の読み聞かせ、歌・身体表現指導、安全指導の主担当を決め、朝と帰りの二回T・Tで指導するが、その主担当もローテーションする。仮クラスごとの指導はその日の仮担任が指導する。

今回の教育サポーターとは保護者から募集した、いわば教育ボランティアである。一年生の保護者を除き、二年生から六年生までの保護者を対象に、2時間単位の協力ということで募集し、年度当初に説明会を持った。常時1～4人が来校できるように協力日カレンダーを作成した。期限は四月いっぱいである。サポーターの役割は、副校長の言葉を借りれば、「子どもの不安の程度に応じてサポートをしていただきたい。それだけです」ということになる。

以上のような準備をもとに、生活科を中核とした合科的・関連的指導を進めていくことになる。従来の学級担任制ならば独自に進めていたことを、学年教師全員で共通理解していくことが大切であるので、毎日緊密に連絡を取り、報告し、話し合うことが当然となっていく。

5月からは固定された新クラスでの授業が始まる。新クラスの編成作業にあたって、仮クラス毎に子どもたち全員を、情緒性、社会性、自立性の3観点から担当教師全員がそれぞれ点数化する。あらかじめ共通理解した評価基準を確認しながら全員で評価しあい、話し合い、必要ならば修正を加える。これをベースに他のデータも加味し、35人をA、B、Cの3つのグループに分ける。3グループ間の観点別評価点や、その他の編成データでも大きな開きが出ないように調整する。これを3つの仮クラスすべてで行い、各仮組のA、B、Cを合体させて、新クラス決定である。

この初めての方式にかかわった宮野氏は、教師にとっても得るものが多い実践だったと振り返る。4月のスタート時から教師同士の学びあいがあり、真剣に語り合う雰囲気があり、106人が自分のクラスの子どもたちという共通の意識で結びつくことができた、と感じている。この研究は今も続いているわけだが、入学直後の子ども環境から不安を少しでも取り除いてやれると、子どもの情緒が安定し、前向きな意欲を引き出すことができるということを、子どもたちのその後の様子についての調査からも確信している。

6、教師のあり方

多くの幼小連携実践において教師の活動の中心になっているのは、教師同士の交流である。その場合、理屈や見学よりも自分で保育や授業を行うことで、そのあり方を本当に理解できるという指摘がある。⁽¹⁹⁾

そのためには、教師の交流が形式的でなく、実際にお互いの現場に入り込んで責任を持って実践にかかわる体験が可能でなければならない。幼小連携報告の内容という、行事で交流して、3月に話し合って、接続カリキュラムを作って文書化するという形で終わることが多い。しかし、必要なのは人間の継続的な触れ合いであり、それは子どもだけでなく、教師にとっても同様である。期間限定の馴らし交流にとどまらないようにするためには、通常から教師同士の情報交換の機会を持ち、お互いのやり方を理解して相互に保育や授業を交換できるところまで行く必要があるそうである。

通常小学校の教師は子どもの幼稚園時代を知ることが少ない。幼稚園の教師も同様に小学校での授業を念頭に置いた保育を考えていることは少ないであろう。幼稚園

園後期から小学校入学直後をやはり「接続期」ととらえた幼小連携の実践を研究したお茶の水女子大学の報告でも、小学校教師から次のような感想が寄せられている。つまり、「初めて1年生を担当したときは、早く園での生活を忘れ、小学校の学習、生活に慣れさせようという気持ちが強かった。教師は小学校側のトップダウンで1年生の取り組みを考えていた。子どもの「現在—未来」しか見ていなかったのだ。このような取り組みであったので園の先生の教育理念を理解し小学校生活に反映することもなかった。2度目に1年生を担当した今年度は幼稚園探検を経験し、入学前の子どもたちの過去の生活を知ることができた。この経験は大きかった。教師自身が子どもたちの園での生活を理解し、いつもそのイメージをもちながら学習を計画していくボトムアップの取り組みができたのだ。初めて一年生の子どもたちの「過去—現在—未来」を見据えた取り組みができた」というのである。⁽²⁰⁾

教師同士の交流の開始期には、お互いの職場を参観し、研修会を設けて教師の意図の説明を受けることから始まるであろうが、切り札となるのは、無藤氏も言うように、長期体験研修や人事交換になるであろう。⁽²¹⁾

教師の交流の場という、まず自分たちの教育・保育を知ってほしいということから始まる。加えて、相手の教育・保育を同じように知らなければならない。そのためには相手の様子を素直に受け入れる柔軟な心が必要である。柔軟な心はどうも自分の仕事に自信めいたものがあることから生まれるように思える。

幼稚園と保育所の関係においても、従来交流も少なく、仲良くやってきたとは言いがたい面が一部あるようだが、これは第三者的に見ると理解しがたいことである。大学生の中には幼稚園教諭と保育士資格の区別を知って驚く者もいるのである。幼・保どちらに就職してもよいと考えていた初心にかえってみれば、幼保間の差異を少なくしていけるのではないだろうか。

無藤氏が、教師の時期の専門性を提起しているのは注目に値する。曰く、「そもそも小学校の教師は全科を指導しつつも、自ずと特定の教科に専門性を定め、そこで自主的にまた校内の分担として研修を積んでいく。同時に、時期の区分においてもある程度の専門性を考えてもよいのではないだろうか。小学校全体の共通性を持ちつつ、低中高の時期の独自性も近年目立ってきた。(略)低学年専門でいつまでもその時期のみを担当するという方式が好ましいわけではない。その他の時期も受け持

つことが望まれるが、しかし主として低学年の時期を担当して、その時期の指導を工夫する教員も出てきてよいのではないだろうか。そういった教員は幼稚園でもかなり長い時間の経験を積むことが期待されよう」というのである。⁽²²⁾

小学校教員は全科を教える中で、何らかの教科の専門性を高めようともしてきた。従来、専科教員というのは芸術や体育関係において多く配置されてきている。現実的には、例えば高学年の理科や算数に関しても専科制が好ましいのではないかという考え方もある。筆者などは将来的に特に高学年の教科に関して専科制を広く導入して行く方向に賛成したい思いがある。同時に、時期の専門性という考え方にも賛意を表したい。6歳から12歳までの子どもに対して、いつでも何にでも対応求められる教師の負担は大きなものに思えるのである。

入学当初の児童は全ての関心は学校に向いている。彼らは新しい学校というものに対して様々な思いを抱き、しゃべりたくてうずうずしているに違いない。教員たちはこの時期に十分な時間を取って彼らの思いを聞いているだろうか。幼小連携の成果をあげるために生活科の授業の重要性が一段と強調されているのだが、そのためには感性豊かな教員の存在がなくてはならない。教員自身が気付いたり、喜んで工夫したり作ったりという活動にのめりこまなければ、子どもにそれを育てることは覚束ない。

橋本氏はそれを、「教員が自然を身近に感じ、事象を新鮮なものとして捉えなければ、教員の気付きは生まれてこない。それは、何かを製作するときも同様である」と言う。また、「生活科や総合的な学習における『支援』は、『見守る段階』から『仲間として活動する段階』へ進化すべきと考えている。これによって、感性が研磨され、児童生徒の納得感も醸成されるのである」と言う⁽²³⁾

教師は忙しすぎるとよく言われる。その上に新たな課題が押し寄せる。生活科を舞台に教師自身も感性を磨き、気付きを深めて子どもと仲間となって活動することが求められている。教科の専門性に加えて、時期の専門性という考え方に共感する背景には、このような教師を取り巻く現実がある。

7、今後を見据えて

筆者自身、これまで幼小連携について様々な方面からかわり、日本生活科・総合的学習教育学会の課題研究「幼小の連携と合科的・関連的指導」(2008年6月28

日 於山形大学附属中学校）においてコーディネーターをつとめたりして、しだいに強くなってきた思いがある。

その一つは、幼小関連が研究テーマになっている場合、上からの指令で動いている例が目立つのではないだろうかということである。

行政側からの学会発表には、トップダウン形式は楽でいいという言葉まであった。それでも、発端はどうであれ、大きな成果をあげている立派な実践も生まれている。しかし、通達や答申に沿って上からの指令で行われるものには、行事を定期的に共同で行うとか、カリキュラムを共同で作ることとかで形を整えたものも多い。それはそれで、異校種間連携に差し迫った必要性を感じていないことなのかもしれない。しかし、現場から自発的に子どもたちの移行期をより滑らかになるようにという思いから発した実践こそが後世の評価に耐えられるものになるのではないだろうか。

子どもたちの現実に立脚して連携方策を模索するという場合、子どもを取り巻く環境の中に、昔はあったのに今は失われてきたものを取り返すという視点が当然含まれてくる。失われてきたものとして、地域社会の教育力、大家族の生活、豊かな自然環境、多様な体験機会などがよくあげられる。一方、昔はなかったのに今子どもたちを取り囲むものとして、IT 機器、携帯電話、少子社会、核家族、地球環境問題、アレルギー症状、経済的豊かさなどがあげられるかもしれない。

実践例の中に保護者も加わる活動があったように、今後は、現代が失ってきた地域の機能を取り返すということが幼小連携活動に含まれるべきであろう。教育サポーターを保護者に限定せず、広く地域の人々との交流を考えるのも一つのあり方である。中学生からお年寄りまで、いつでも誰でも子どもたちとかかわる形がもっとあってもよい。生活科でさつまいも先生や竹馬おじさんを一度学校に呼ぶだけでなく、地域の様々な人々がいつでもどこでも子どもたちにかかわっていく。ただ学校に来るだけでもよいのである。生活科のまちたんけんマップに人間マップを作るのもおもしろい。そのために教師は学年の始まる前に地域を歩き、自分なりの地域マップ、人間マップ、地域の底力マップを作成しておくとういかもしれない。

次に、幼小連携格差とでも言うべきものが生じてくる懸念である。幼小連携実践はどうしても地理的に連携しやすい学校・園で行われる。距離的に離れていると無理になる。幼稚園時代に小学校教育を見据えた手厚い連携カリキュラムによる指導

を受けた子どもと、そうでない子どもとの間に、小学校入学直後になんらかの格差が生じないだろうか。

加えて、連携実践に保育所があまり登場していない現実がある。行政上の管轄が異なることも背景にあり、保育所がカリキュラムという考え方に馴染んでこなかったということもあろう。しかし、保育所の生活中心の保育という考え方は、小学校での連携プログラムの中心となる生活科の活動に相通ずるものがあるし、最近では幼保間の保育内容の差異は縮小されてきている。保育所との連携活動はもっと考えられていくべきである。幼稚園・保育所の側から小学校へ連携活動を働きかけることがもっと多くなってもいい。つまり、小学校で、連携経験の多い子どもと皆無の子どもとの差を考える必要があり、そのために小学校教師の果たす役割は大きい。教師同士がお互いの園・校に赴任する体験が基礎になるが、特に小学校教師が一年生に対する時に、保育内容を知っていることは大きな力になる。

教師はよく、教師の世界は狭いとか、教師の常識は世間の非常識などということをお口にする。しかし、そのことを本当に感ずるとはどういうことなのだろうか。おそらく、教師の世界が特殊ということではなくて、あらゆる世界が狭いのだと思う。どのような職業も中に入り込んでいくとその世界独特の考え方で動いているのだろう。問題は狭い社会を広げる努力をしているかどうかである。連携活動で、保護者だけでなく地域のいろいろな人々に教育サポーターとして加わってもらうことなどは、門戸を広げる一つの試みになるであろう。

最近モンスターペアレントという言葉で、学校に無理を言う親のことが報道される。モンスターを怒らせないように対応しているうちに体を壊してしまう教師まで出ているという。子どもだけでなく親まで教育するのではたまったものではないとの声もある。しかしながら、現代において、モンスターは学校にだけ現れるのではない。病院ではモンスターペイシエント、駅ではモンスターパッセンジャー、またまた、商店にも銀行にもモンスターは出現する。時代の変化がモンスターを生んでいるのだ。「暴走老人」という本が売れるように、いわゆるキレル老人もいる。

時代の変化こそがキーワードである。いわゆる小1プロブレムなども、子どもが悪いと言っても、保育・教育が悪いと言っても、親や家庭が悪いと言っても、解決しない。幼小連携や合科学習は効果的であるが、それは、時代の変化、現在の日本

社会の状況、現代のおとなの状況を把握し、かつ、生涯学習の観点を含んだものでなければならないであろう。

藤永氏は、現代の子どもが置かれている状況を考えて、「社会的システムの機能不全からその一環としての子育てにも大きな変調が生じ、今までは起こらなかったような子ども問題、特に社会的未成熟が質量ともに増大しているということだろう」と言う。⁽²⁴⁾ そして、今までの保育とは、背景となる社会とりわけ家庭の状況が大きく変わろうとしていることを指摘し、現在の子育ての難局に対応するには何が必要かを考えると、確かな根拠を以ってより説得的に社会に訴えることができるために就学前教育界の大同団結が最後には必要になると言う。保育界が幼稚園と保育所に分かれたままでは社会的にも説得力ある訴えをできないという嘆きであろう。子ども園構想は中途半端になってしまった。行政や幼保関係者の責任は大きい。とはいえ、この上は内容的に近づきつつある幼保の接近を深めて実質的に団結していくことが大切である。

前にも述べたように、人間はあらゆる場面で断絶を経験しながら生きていく。人は人生のあらゆる場面で変化への適応を求められている。幼児教育段階から小学校へ、というのは人生初期に起こる所属変換適応例である。中学校へ、高校へ、という段階においても異文化適応を求められている。大学生の五月病とは、その昔、大学への不適応に付けられた名前ではなかったか。就職、結婚、出産、育児、退職、引越など挙げていけばきりがない。最後には死別が待っている。母親が幼いわが子を連れて初めて公園に遊びに行くことを公園デビュー、デビューし損なってさまよう母親を公園ジブシーなどと呼ぶようになったのはいつ頃からだったろうか。その子どもが巣立って行き、生きがいをなくした母親の様子を空の巣症候群と呼んだ。退職後の男性の環境不適応に対しては、粗大ごみ、濡れ落ち葉などという言葉が定着した。

大人になってからの環境適応に対して、大人は手取り足取り教えてもらうことなどない。大人は自分で考え、悩み、工夫し、努力して、そこを乗り越えていく。その試みは生涯終わることはないとも言える。人は日々新たな経験、未知の世界との遭遇を重ねていく。老境と一口に言っても、それが実際にはどのようなものなのか、自ら体験を重ねていくしかない。ただし、新しい体験を積極的に、また、肯定的に

捉えられるかどうかで、人生の内容は大きく変わるであろう。日々生涯学習の実践である。

幼児教育から小学校教育への転換は、子どもの人生にとって、ほとんど初めての大きな環境の変化であり、幼小連携はその滑らかな移行を手伝うことを主眼としている。そうすると、将来にわたって子どもが環境変化に自立的に対していけるための基礎力を養うことが大切になってくる。基本方針は明らかである。子どもが自ら考えて工夫して新しい環境に馴染んでいくための力を育てることである。子どもが問題を起こさないように先んじて手を出したり、面倒が起きないように障害物をあらかじめ取り除いたりしておくことではない。教師がお互いの学校や園に赴任してその教育内容を理解することや、お互い話し合って接続期のカリキュラムを作ること、また、ともに活動して親しく交流することなどは、すべて子どもに自立の基礎を身につけさせるためなのである。

注

- (1) 佐藤学 「幼稚園と小学校の学びの連続性＝幼児教育の将来像を探る」全国幼稚園教育研究協議会平成 16 年度研究紀要 (no.53) p.9
- (2) 佐藤学 前掲論文 p.8
- (3) 藤永保 「幼児教育を考える」岩波新書 1990 年
- (4) 藤永保 前掲書 p.42
- (5) 藤永保 前掲書 p.49
- (6) 藤永保 前掲書 p.59
- (7) 佐藤学 前掲論文 p.12
- (8) 無藤隆 「学びと発達の連続性から見た幼小の連携の在り方」全国幼児教育研究協会編『幼小接続の課題と展望 学びと発達の連続性』所収 チャイルド本社 2006 年 p.53
- (9) たとえば、ごく一例であるが、北海道様似町や東川町教育委員会への事務一元化、秋田県教育委員会内の幼保推進課、東京都世田谷区の子ども部、福井県松岡町の子育て室、愛知県高浜市の市長部局のこども課、大阪府交野市の幼児対策室、高知県の教育委員会内の幼保支援課、佐賀県の子ども課などがある。いずれも、子どもに関する業務を一括して扱っている。小宮山 潔子『幼稚園・保育所・保育総合施設はこれからどうなるのか』チャイルド本社 2005 年の中でいくつかの例を示している。

- (10) 無藤隆 「幼児教育から小学校低学年の教育へ」 日本生活科・総合的学習教育学会誌『せいかつか&そうごう』第14号 2007年 所収
- (11) 無藤隆 前掲論文 p.39
- (12) 同上
- (13) お茶の水女子大学附属幼稚園・小学校・中学校 子ども発達教育研究センター 「『接続期』をつくる一幼・小・中をつなぐ教師と子どもの協働」 東洋館出版社 2008年 などに詳しい。
- (14) 東京都中央区立有馬幼稚園・小学校 「幼小連携のカリキュラムづくりと実践事例」 小学館 2002年 などがある。
- (15) 佐々木宏子・鳴門教育大学附属幼稚園 「なめらかな幼小の連携教育—その実践とモデルカリキュラム」 チャイルド本社 2004年 などがある。
- (16) 例えば、全国幼児教育研究協会編 「幼小接続の課題と展望—学びと発達の連続性」 チャイルド本社 2006年 には、品川区立御殿山小学校、渋谷区立西原幼稚園、平和学園白鳩幼稚園、西宮市立浜甲子園幼稚園、岡山大学教育学部附属小学校などの実践報告がおさめられている。
- (17) 和田信行 「小学一年生『わくわくドキドキ』カリキュラム」 学陽書房 2008年、和田信行・中村敦子・中村牧子 「幼小の滑らかな接続についての実証的な研究—幼稚園の協同的な学びから生活科を核とした合科総合活動への提言—」 日本生活科・総合的学習教育学会機関紙「せいかつか&そうごう」第14号 2007年 p.58～69 所収 などに詳しい。
- (18) 宮野真知子・浜田純 「入学初期における小1プロブレムへの挑戦～生活科をコアにしたESプランの試み～」 日本生活科・総合的学習教育学会機関紙 「せいかつか&そうごう」第14号 2007年 p.44～57 などに詳しい。
- (19) 無藤隆 「学びと発達の連続性から見た幼小の連携の在り方」 全国幼児教育研究協会編 「幼小接続の課題と展望 学びの発達の連続性」 チャイルド本社 2006年 p.51 所収
- (20) お茶の水女子大学附属幼稚園・小学校・中学校 子ども発達教育センター 「『接続期』をつくる一幼・小・中をつなぐ教師と子どもの協働」 東洋館出版社 2008年 p.173
- (21) 無藤隆 「幼児教育から小学校低学年の教育へ」 日本生活科・総合的学習教育学会機関誌 「せいかつか&そうごう」第14号 2007年 p.38
- (22) 無藤隆 同上論文 p.43
- (23) 橋本健夫 「『学ぶ力』としての学力を育てる生活科・総合的学習」 日本生活科・総合的学習教育学会機関誌 「せいかつか&そうごう」第15号 2008年 p.4
- (24) 藤永保 「就学前教育の真の充実を目指して」 『エデュ・ケア21』 2008年4月号 エム・アイ・シー p.2